

**Sprachliche Heterogenität in der Jugendberufshilfe:
Konzept und Praxis am Beispiel der Maßnahme BaE
(Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen)**

Studienarbeit im Modul

„Interkulturelle Pädagogik als Allgemeine Pädagogik“

(MAPS 14-B-O2)

im Studiengang Soziale Arbeit und Bildung der
Hochschule Rhein Main, Fachbereich Sozialwesen

Leitung:

Prof. Dr. Sieglinde Naumann

Vorgelegt von

Dr. Karin Wullenweber

Liebaustr. 40

65396 Walluf

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Heterogenität in den Diskursen der interkulturellen Pädagogik und der Schulpädagogik	4
3. Sprache als Heterogenitätsdimension.....	6
4. Die Maßnahme BaE	9
5. Umgang mit sprachlicher Heterogenität in Konzept und Praxis der Maßnahme BaE	10
5.1. Konzeptuelle Ansätze	10
5.2. Praktische Umsetzung mit Fallbeispielen.....	11
6. Resumée und Ausblick.....	13
7. Literatur	15

1. Einleitung

„Bei uns zählt nur Leistung“. So betitelt der Wiesbadener Kurier (Leubner 2015: 12) am 23.2.2015 einen Artikel, in dem Wiesbadener Unternehmen einer aktuellen Studie der Bertelsmann-Stiftung widersprechen, die ergeben hatte, dass „eine Mehrheit deutscher Unternehmen noch nie einen Auszubildenden mit ausländischen Wurzeln eingestellt hat“ (ebd.), was auf Vorurteilen gegenüber diesen Jugendlichen beruhe. Dieses Zitat wird hier angeführt, weil es die Bedeutung von Differenz (hier durch Migrationshintergrund) und damit die zentrale Kategorie *Heterogenität* in ihren Auswirkungen in der Praxis gut illustriert und zudem der hier zur Untersuchung stehende Bereich der Jugendberufshilfe angesprochen ist, der die Aufgabe hat, diese Auswirkungen zu bearbeiten: die Integration von Jugendlichen mit „Vermittlungshemmnissen“ (Leistungsbeschreibung 2014: 8), wozu häufig auch ein Migrationshintergrund gehört. Für diese Aufgabe gibt es einen „Maßnahmen-Dschungel“ (vgl. Stomporowski 2007: 150ff.), von denen die Maßnahme BaE hier exemplarisch untersucht wird.

In Bezug auf die Kategorie Heterogenität bietet dieser Ansatz zwei Zugänge: In der interkulturellen Pädagogik ist der Begriff der Heterogenität ebenso von zentraler Bedeutung wie in der Schulpädagogik. Die Untersuchung der Situation von Menschen mit Migrationshintergrund¹, die sich in einem schulpädagogischen Kontext befinden, der gleichzeitig nicht nur dem Arbeitsfeld der Pädagogik, sondern auch dem der Sozialen Arbeit zuzuordnen ist, bietet gute Möglichkeiten, diese Zugänge zu Heterogenität zu verbinden und gleichzeitig Aussagen zur Praxis der Sozialen Arbeit zu erhalten. Die Maßnahme BaE wird hier auch herangezogen wegen ihres für den Bereich der Sozialen Arbeit ungewöhnlich großen Anteils an Unterricht. Die Kategorie Sprache wird bei der Frage nach den Ursachen dafür, dass migrantische Jugendliche in der Ausbildungsphase benachteiligt sind, zunehmend einbezogen. So gibt ein Kommentator zu oben zitiertem Artikel zu bedenken, dass es statt der Vorurteile gegenüber migrantischen Auszubildenden „tatsächliche Hinderungsgründe (...) wie etwa unzureichende Deutschkenntnisse“ (Körber 2015: 12) geben kann. In der Forschung ist das Bild nicht eindeutig: Zwar wird das Thema Sprache und damit auch die Sprachförderung häufig in Zusammenhang mit dem Problem gebracht, ihm wird jedoch nicht die Schlüsselfunktion zugesprochen, die es meines Erachtens hat (vgl. Mecheril 2010: 103f.).

Ich möchte daher zum einen das Konzept der Heterogenität in Bezug auf Sprache theoretisch näher betrachten, zum anderen lautet meine konkrete Fragestellung: Wie ist die

¹ Die Bezeichnungen „MigrantIn“ oder „Migrationshintergrund“ sind uneindeutig und für den jeweiligen Kontext zu definieren. Im Rahmen dieser Studienarbeit beziehe ich mich damit auf Menschen, die aufgrund ihrer Herkunft eine andere Muttersprache als das Deutsche haben, unabhängig von Parametern wie Länge des Aufenthalts in Deutschland oder familiärer Hintergrund (z.B. sog. erste oder zweite Migrantengeneration, nur ein Elternteil immigriert o.ä.), vgl. auch Kap. 3.

Heterogenitätsdimension Sprache in der Jugendberufshilfe zu beurteilen und wie wird in der Maßnahme BaE damit umgegangen? Zählt wirklich nur Leistung?

2. Heterogenität in den Diskursen der interkulturellen Pädagogik und der Schulpädagogik

Zunächst sollen die zentralen Begriffe dieses Kapitels definiert werden. Zur Definition *Heterogenität* wird üblicherweise seine altgriechische etymologische Wurzel angeführt (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 38, Prenzel 2007: 52f., Walgenbach 2014: 13) und dann die mit dem jeweils zugrunde liegenden Kontext verbundenen Auffassung dieses sehr breiten Begriffs konkretisiert. Dies kann auch hier erfolgen: Dass Heterogenität von der ursprünglichen Bedeutung seiner Teile „héteros (anders/verschieden) und génos (Klasse/Art)“ (Walgenbach 2014: 13) *Verschiedenheit* oder *Andersartigkeit* bedeutet, kann als allgemein bekannter semantischer Gehalt des Wortes vorausgesetzt werden. Im Bereich der Pädagogik wird der Begriff auf die Zusammensetzung von Adressatengruppen und in der Schulpädagogik auf die Zusammensetzung von Schulklassen bezogen.

Auch der Begriff *Diskurs* soll nicht undefiniert bleiben, weil er selbst in wissenschaftlichen Kontexten oft vage und ungeklärt bleibt und seine semantischen Füllungen von *Gespräch* und *Dialog* über *Diskussion* und *gesellschaftliche Debatten* bis hin zu einer sehr übergeordneten Bezeichnung dessen, wie ein Thema in einem Zeitabschnitt von beteiligten Akteuren behandelt wird, reichen. Da diese Studienarbeit im Kontext der interkulturellen Pädagogik steht, wird eine Diskursdefinition aus diesem Kontext zugrunde gelegt: „Diskurse bezeichnen institutionell geregelte Rede- und/oder Schreibweisen, in denen Gültigkeit beanspruchendes Wissen Einfluss auf Menschen nimmt. Diskurse bilden Gegenstände nicht einfach ab, sondern schaffen diese.“ (Mecheril et al. 2010: 72) Hierbei ist anzumerken, dass Diskurse nicht klar trennbar sind. So spricht Walgenbach von einem eigenen „Diskursfeld Heterogenität.“ (Walgenbach 2014: 24ff.)

Interkulturelle Pädagogik wird hier als Überbegriff zu verschiedenen Ansätzen verstanden, zu denen z.B. die Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prenzel (vgl. Prenzel 2006) oder die Migrationspädagogik nach Paul Mecheril (Mecheril et al. 2010) gehören. Da sich auf den Ansatz von Prenzel auch in der Schulpädagogik bezogen wird (vgl. Walgenbach 2014: 7, 12, 24ff; Buholzer/Kummer Wyss 2012: 7f.), wird dieser hier näher betrachtet und mit dem Zugang zu Heterogenität in der Schulpädagogik verbunden. Da Mecheril das Thema Sprache explizit berücksichtigt, wird er ebenfalls punktuell einbezogen.

Prenzel entwickelt ihren Ansatz auf der Grundauffassung einer anzustrebenden „egalitären Differenz“ (Prenzel 2001 und 2006), d.h. jede Form von Verschiedenheit als gleichberechtigt zu sehen. Sie verfolgt unter anderem das Ziel, die Maxime „es ist normal, verschieden zu

sein“ (Prenzel 2001: 104) in pädagogischen Kontexten zu verankern. Diese positive Auffassung von Differenz und Heterogenität sieht sie als Chance, z.B. um kooperative Lernformen zu fördern, Selektionsmechanismen zu vermindern und soziale und kognitive Lernprozesse zu fördern (vgl. Prenzel 2001: 102ff., Walgenbach 2014: 28).

Meines Erachtens liegt hier eine zu einseitige Sicht auf Heterogenität als absolut positive und förderungswürdige Kategorie vor. Dies ist meines Erachtens ihrem sehr theoretischen Zugang zu diesem Begriff geschuldet, der weder auf Umsetzungsfähigkeit in der Praxis ausgerichtet ist noch in der Praxis seine Bewährtheit nachweisen konnte. Walgenbach (2014: 27f.) weist darauf hin, dass im pädagogischen Diskurs die Bezeichnung von Heterogenität als Chance vage bleibt und die Schulpädagogik den Nachweis, worin diese Chance konkret liegen soll, bisher nicht geliefert hat.

Hierin liegen gleichzeitig die größten Unterschiede der beiden Zugänge zu Heterogenität:

- a) Während Prenzel Heterogenität als Gewinn und Chance sieht, wird Heterogenität in der Schulpädagogik als Problem verstanden und einem anzustrebenden Zustand der Homogenität entgegengesetzt (vgl. Walgenbach 2014: 26ff.) Bestenfalls wird Heterogenität im schulischen Kontext als Herausforderung verstanden, die besonders durch die PISA-Studie² als Ursache für diverse schulische Probleme und in der Folge als für ungleiche Bildungschancen verantwortlich gesehen wird.
- b) Neben dieser unterschiedlichen Bewertung von Heterogenität in den beiden Zugängen ist die genannte Praxisbezogenheit ein weiteres Unterscheidungsmerkmal. So gehen Trautmann/Wischer wesentlich konkreter und praxisbezogener an den Begriff heran als Prenzel und kommen so zu der Kritik der „Konturlosigkeit“ des Begriffs mit der Folge „verkürzte(r) Problemreflexionen“ (Trautmann/Wischer 2011: 64), die sich indirekt an Prenzel und direkt an die Reformpädagogik wendet (welche Prenzel häufig als Beleg für ihren Ansatz heranzieht). „Was Heterogenität bedeutet, welche Unterschiede gemeint sind, ist offen und lässt sich durch zahlreiche, beliebig erweiterbare Unterscheidungsdimensionen und -merkmale füllen, die in diversen Diskursen und aus unterschiedlichen, mitunter sogar konträren theoretischen Perspektiven heraus verhandelt werden“ (ebd.). Trautmann/Wischer folgern daraus die Notwendigkeit einer Systematisierung, Konkretisierung und Priorisierung der

² Walgenbach bezeichnet die PISA-Studie sogar als „Gründungsnarrativ“ bezüglich Heterogenität im Schulkontext. (Walgenbach 2014: 22)

Kategorie Heterogenität.³ Eben diesen Ansatz möchte ich hier - in kleinem Rahmen - umsetzen:

- Systematisierung bedeutet eine Reduzierung von Vielfalt auf Merkmalsklassen, die ich mit der Einschränkung auf das Merkmal Sprache innerhalb des Merkmals Jugendliche mit Migrationshintergrund vornehme.
- Konkretisierung bedeutet zu klären, unter „welchen Bedingungen (...) welche Kriterien bedeutsam [sind]“ (ebd.: 65). Dies versuche ich bezüglich des Merkmals Sprache unter den Bedingungen der geförderten dualen Berufsausbildung.
- Priorisierung bedeutet zu klären, welche Merkmale in einem bestimmten Kontext vor- und welche nachrangig einzustufen sind, was ich versuche, in dem ich das Merkmal Sprache im oben genannten Kontext mit den Merkmalen Bildungsbenachteiligung und Migrationshintergrund abgleiche.

Prenzel unterscheidet als Analyseperspektiven von Differenz die Ebenen der universellen, kollektiven und individuellen Perspektive. In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt auf der individuellen Ebene: Die Situation von Auszubildenden in BaE-Maßnahmen, die eine andere als die deutsche Muttersprache mitbringen, steht im Fokus. Die kollektive Ebene, also eine Sicht auf durch sprachliche Heterogenität gekennzeichnete Gruppen, wird punktuell einbezogen. Ebenfalls mit Prenzel gesprochen werde ich mich auf die Mikroebene beziehen, die die Auswirkungen direkt in der Praxis betrifft, wobei die Makroebene, nämlich gesellschaftliche Hintergründe als Ursachen für die Praxis, nicht ausgeblendet werden kann. (vgl. Prenzel 2001: 99ff.)

3. Sprache als Heterogenitätsdimension

„Das Besondere an dem Begriff der Heterogenität ist, dass Heterogenität nicht *an sich* existiert, sondern erst im Hinblick auf eine Bezugsgröße. Das heißt, Heterogenität braucht konstitutiv ein *tertium comparationis*.“ (Walgenbach 2014: 12, vgl. Prenzel 2001: 95f.) Als solche Bezugsgrößen werden so genannte Heterogenitätsdimensionen unterschieden, also Kriterien, nach denen sich Mitglieder einer Gruppe unterscheiden können (Alter, Geschlecht, Nationalität u.v.m.). Als Heterogenitätsdimension soll hier das Merkmal Sprache herangezogen werden und hierbei die Kenntnisse in der deutschen Sprache als Verkehrssprache nicht nur im Alltag, sondern vor allem in Bildungskontexten. Diese Einschränkung muss auch deshalb geschehen, weil die Berücksichtigung mehrerer Merkmale (z.B. Nationalität und Geschlecht) den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde.

³ Ähnlich argumentiert Walgenbach, die einen Systematisierungsvorschlag vorlegt mit der Unterteilung in evaluative, ungleichheitskritische, deskriptive und didaktische Bedeutungsdimensionen von Heterogenität. (vgl. Walgenbach 2014: 25ff.)

Voraussetzung dafür, dass Sprache als Heterogenitätsdimension eine große Rolle spielt, ist die Tatsache des monolingualen Habitus im deutschen Bildungssystem (vgl. Mecheril 2010: 108, Walgenbach 2014: 19).⁴ Mecheril geht von einer „Grundorientierung [aus], die monolinguale Virtuosität zum Normalfall erhebt“. Differenzen bezüglich der Deutschkenntnisse sind also zunächst als Problem zu betrachten, weil sie einen großen Nachteil für diejenigen darstellen, die sich als Nicht-Muttersprachler in einem vollkommen monolingualen Bildungssystem mit Muttersprachlern messen müssen. Nicht nur der Unterricht an der Berufsschule und die Kommunikation im Ausbildungsbetrieb, sondern auch die Prüfungen setzen die Beherrschung des Deutschen im Allgemeinen und der deutschen Bildungssprache im Speziellen voraus.

Ich schränke meine Betrachtung auf den zweitsprachlichen Bereich ein, also auf Personen, die eine andere Muttersprache als das Deutsche haben. Personen, die zwar in Deutschland geboren sind und das Deutsche von klein auf sprechen, innerhalb der Familie aber deren Herkunftssprache sprechen, stellen einen Sonderfall dar. Des Weiteren sind Differenzen in der Sprachbeherrschung auch bei Muttersprachlern vorhanden und untersuchungswürdig, zumal gerade im dualen Bereich viele Betriebe die mangelnde Ausbildungsreife und hierbei oft ungenügende Deutschkenntnisse beanstanden, wobei sich nicht auf MigrantInnen, sondern auf Muttersprachler bezogen wird.⁵

In der oben nachgezeichneten Diskussion darum, ob eine Differenzierung aufgrund einer Heterogenitätsdimension als Chance oder Herausforderung aufzufassen ist, ist für die Dimension Sprache festzustellen, dass, solange der monolinguale Habitus nicht nur in fast allen pädagogischen, sondern auch beruflichen und berufsqualifizierenden Kontexten Fakt ist, eine Differenz zur deutschsprachigen Mehrheit einen (folgenreichen) Nachteil darstellt und somit für die Betroffenen nicht als Chance, sondern als Problem wirkt. In der Folge ist die Frage, ob eine Sonderbehandlung oder Unterstützung in Bezug auf diese Dimension ausschließlich und diskriminierend wirkt oder als Problem nur im Rahmen einer unzulässigen Kulturalisierung (vgl. z.B. Mecheril et al 2010: 84) wahrgenommen wird, negativ zu beantworten, sondern in Bezug auf diese Heterogenitätsdimension steht Unterstützung und Förderung⁶ aufgrund faktischer Nachteile solange im Vordergrund, solange dieser Nachteil wirksam ist. Die Frage „ist es (...) gerecht, mehrsprachige Schüler mit Migrationshintergrund

⁴ Nicht nur in Bezug auf Sprache, sondern auch auf andere Heterogenitätsdimensionen wie Leistungsstärke, Alter etc. ist von „homogen konzipierten Schulklassen“ (Prenzel 2007: 59) auszugehen.

⁵ Generell wird die mangelnde Ausbildungsreife als eine Ursache genannt für die immer noch hohe Zahl an Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz, weshalb weitere Fördermaßnahmen zur Steigerung der Ausbildungsreife aufgelegt werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014: 53ff.). Stomporowski (2007: 295) verweist jedoch auf die oft unrealistischen Anforderungen, z.B. durch die Bundesagentur für Arbeit, die einen umfangreichen Kriterienkatalog für Ausbildungsreife erstellt hat.

⁶ Hier scheint der Hinweis von Mecheril (Mecheril et al. 2010: 138) wichtig, dass der Begriff „Sprachförderung“ impliziert, MigrantInnen hätten grundsätzlich Defizite in den Sprachfähigkeiten, und der deshalb durch den Begriff „Deutschförderung“ ersetzt werden muss (vgl. ebd.).

im Fach Deutsch bei der Notengebung den gleichen Leistungsmaßstäben zu unterwerfen wie deutsche MuttersprachlerInnen?“ (Walgenbach 2014: 25) darf nicht auf das Fach Deutsch beschränkt werden, sondern sie betrifft alle Lerninhalte, die in der deutschen Sprache vermittelt werden. Hinzu kommt, dass Deutsch als „Instruktionssprache“ (Rösch 2012: 160) das Lernen fachlicher Inhalte maßgeblich bestimmt (vgl. ebd.: 161f.). Eine Förderung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) muss also vorbehaltlos erfolgen und sich auch und gerade auf eine gesonderte Gruppe innerhalb heterogener Gruppen konzentrieren (vgl. ebd.: 163).

Vor diesem Hintergrund ist der Nachweis besserer Bildungserfolge in Abhängigkeit von der Sprachbeherrschung nicht verwunderlich: „Zu den bedeutsamsten migrationsspezifischen Einflüssen gehören Kenntnisse der Verkehrssprache ebenso wie die vorgelagerten Opportunitäten des Spracherwerbs.“ (Kristen/Dollmann 2012: 113) Auch Matzner (2012a: 109) bestätigt: „Sprachkenntnisse sind hier (bezüglich des Werts von bildungsrelevanten Ressourcen, d.V.) ein Paradebeispiel. Die Verwertbarkeit dieses spezifischen Humankapitals beruht weitgehend darauf, ob die beherrschte Sprache im gegebenen Bildungskontext gesprochen wird oder nicht.“ Ebenso argumentiert Hunkler, der sich auf den hier zu untersuchenden Bereich des Zugangs zu Ausbildungsplätzen im dualen System bezieht: „Die Zusatzressource Sprachkenntnisse in der Aufnahmelandsprache erweist sich empirisch beim Übergang in den Arbeitsmarkt als sehr relevant“ (Hunkler 2014: 41).

Diese allgemein bildungsbezogene Erkenntnis der Relevanz von Sprachkenntnissen soll nun auf die Jugendberufshilfe konkretisiert werden. Um die Situation von MigrantInnen in der Jugendberufshilfe differenziert betrachten zu können, ist ein Blick auf Strukturen und Mechanismen schon vor dem Übergang zwischen Schule und Beruf zu werfen. Dabei ist der für die weitere Bildungsbiographie entscheidende Zeitpunkt der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe. Deutlich weniger SchülerInnen mit Migrationshintergrund als autochthone SchülerInnen wechseln nach der Grundschule auf das Gymnasium und sind dementsprechend auf der "wenig prestigeträchtigen Hauptschule überrepräsentiert" (Becker/Schubert 2011: 173), wie Becker/Schubert auf Datengrundlage des Sozioökonomischen Panels (SOEP) 2001 feststellen (vgl. ebd.: 175ff.). Die Gründe hierfür werden im pädagogischen Diskurs kontrovers diskutiert. Neben Mechanismen institutioneller Diskriminierung wird vor allem die Verknüpfung von Schichtzugehörigkeit und Migrationshintergrund zur Erklärung herangezogen (vgl. ebd.). Viele Daten belegen jedoch, "dass die nachteiligen Bildungschancen von Migranten *nicht* auf ein reines 'Unterschichtungsphänomen' zurückgeführt werden können" (ebd.: 175, Herv. i. O.).

Becker/Schubert kommen nach eingehender Untersuchung primärer und sekundärer Herkunftseffekte, d.h. der Effekte durch Lernvermögen und Leistungen der Kinder einerseits und

durch Bildungsentscheidungen durch Eltern und Lehrer andererseits zu dem Schluss, dass die primären Herkunftseffekte maßgeblich sind für den oben genannten Befund. Diese Effekte sind vor allem an schwächeren Leistungen festzumachen, wie sie z.B. in den PISA- und IGLU-Studien ermittelt wurden und die Becker/Schubert am Beispiel der Noten in Deutsch, Mathematik und Sachkunde darstellen. Die Autoren halten eindeutig eine Benachteiligung durch mangelnde Sprachkenntnisse für die Hauptursache und somit auch eine Deutschförderung für die wichtigste Maßnahme, die Bildungschancen von Migrantenkindern zu verbessern (ebd.: 182).

Geht man von den Erkenntnissen der Zusammenhänge zwischen Sprachbeherrschung und den Möglichkeiten, sich fachliche Inhalte aneignen zu können aus, so ist davon auszugehen, dass auch die schwächeren Leistungen in Fächern wie Mathematik und Sachkunde zumindest teilweise auf Sprachdefizite zurückführbar sind. Das Fachlernen ist nun gerade in der beruflichen Qualifizierungsphase und im hier untersuchten Bereich der dualen Ausbildung der Schlüssel zu einem erfolgreichen Abschluss, so dass auch die Jugendberufshilfe diesen Schlüssel ins Zentrum stellen müsste, was im Folgenden näher betrachtet werden soll.

4. Die Maßnahme BaE

Die Maßnahme „Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung in Kooperation mit Betrieben auf der Grundlage von § 16 Absatz 1 Zweites Buch Sozialgesetzbuch (SGB II) in Verbindung mit § 76 Drittes Buch Sozialgesetzbuch (SGB III)“, kurz „BaE“, wird bundesweit in Kooperation zwischen Bildungsträgern und Ausbildungsbetrieben durchgeführt. Neben dieser kooperativen Version gibt es die integrative Version, bei der der Bildungsträger in eigenen Einrichtungen, z.B. Werkstätten, neben der Betreuung auch die Ausbildung übernimmt. Ich werde mich hier auf die kooperative Version beschränken und beziehe mich konkret auf die BaE-Maßnahme in der Landeshauptstadt Wiesbaden, die von der Struktur her dem bundesweiten Konzept entspricht.

Ziel der Maßnahme ist, dass „die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis (...) übergehen [und] den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach § 25 BBiG erlangen“ (Leistungsbeschreibung 2014: 3). Die Maßnahme wendet sich an „Lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche, die wegen der in ihrer Person liegenden Gründe auch mit ausbildungsfördernden Leistungen nicht in eine Ausbildungsstelle in einen Betrieb vermittelt werden können und deswegen auf eine außerbetriebliche Einrichtung angewiesen sind“ (ebd.).

Dass ein Migrationshintergrund zu den Ursachen von Bildungsbenachteiligung gehört, ist vielfach belegt und weitgehend unumstritten (vgl. Kristen/Dollmann 2012: 102ff., Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 38). De facto nehmen auch viele Jugendliche aus diesem Grund an entsprechenden Fördermaßnahmen teil (vgl. Grasser 2002: 249, Bundes-

ministerium für Bildung und Forschung 2014: 33f., Matzner 2012a: 99). Für den hier relevanten Bereich Übergang Schule – Beruf (vgl. hierzu ausführlich Matzner 2012b) konstatiert der Bildungsbericht 2014, dass „ausländische Jugendliche beim Zugang zur Berufsausbildung stark benachteiligt“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 100) sind.⁷

5. Umgang mit sprachlicher Heterogenität in Konzept und Praxis der Maßnahme BaE

5.1. Konzeptuelle Ansätze

Aus der obigen Beschreibung der Zielgruppe und der Ziele zeigt sich, dass in der Maßnahme BaE eine brisante Mischung von Heterogenitätsdimensionen geschaffen wird: Der Migrationshintergrund wird in einer Reihe genannt mit, wie oben zitiert, in der Person liegenden Gründen einer Lernbeeinträchtigung, wozu in noch 2002 üblichem Duktus auch „verhaltensgestörte“ und „lernbehinderte“ (Grasser 2002: 36f.) Jugendliche gehören.⁸ Auch Eckert et al. (2007: 64ff.) schildern als maßgebliche Aufgaben in der Maßnahme BaE die Bewältigung von persönlichen Problemen wie Unpünktlichkeit, fehlende Motivation oder Suchtprobleme. Hier ist auf die oben angesprochene kollektive Ebene (nach Prengel 2001) zu verweisen: Den Teilnehmenden ist gemeinsam, dass sie an der Ausbildungsplatzsuche gescheitert sind, persönliche und schulbezogene Probleme mitbringen und deshalb Vermittlungshemmnisse aufweisen. Die Heterogenitätsdimension Sprachkenntnisse betrifft jedoch nicht alle in der Gruppe, wodurch eine besondere Konstellation entsteht. Diese wirkt sich besonders auf den Teil der Maßnahme aus, in dem diese Dimension besonders bearbeitet werden müsste: Dem Stütz- und Förderunterricht. Die Maßnahme BaE wird hier auch deswegen in Bezug auf die Frage nach dem Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Jugendberufshilfe herangezogen, weil sie sich durch einen starken Unterrichtsanteil auszeichnet: Die Stellenausstattung beträgt 50% Lehrkraft und 50% Sozialpädagogen, da neben der sozialpädagogischen Betreuung der fachtheoretische und allgemein bildende Stützunterricht „das entscheidende Förderinstrument“ (Eckert et al 2007: 66) der Maßnahme darstellt. Hinzu kommt individuell einzusetzender Förderunterricht (vgl. Leistungsbeschreibung 2014: 9). Auffällig ist, dass die Aufgabe des Unterrichtens „sehr oft von den sozialpädagogischen Fachkräften durchgeführt wird“ (Eckert et al. 2007: 66) und sich daraus die Frage ergibt, ob diese über die entsprechenden fachlichen sowie methodisch-didaktischen Kompetenzen verfügen. Ein Förderunterricht in DaZ erfordert wiederum spezielle Kompetenzen und Qualifikationen. Der Umgang mit

⁷ Interessant ist, dass hier der Begriff „ausländisch“ gewählt wird, wobei sich dies laut Glossar auf Personen, die nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, bezieht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: VII), eine Eingrenzung, die meines Erachtens wenig differenzierte Aussagen über die spezifische Situation von Menschen mit diversen Formen und Stadien von Migrationshintergrund zulässt.

⁸ Vgl. die „charakteristischen soziodemographischen Merkmale benachteiligter Jugendlicher“ bei Stomporowski (2007: 92), bei denen der Migrationshintergrund an erster Stelle genannt wird.

der sprachbezogenen Heterogenität hängt also in hohem Maße davon ab, ob die Mitarbeitenden solche Kompetenzen mitbringen. Zwar können sie Honorarkräfte einsetzen, die über entsprechende Qualifikationen verfügen, die Einschätzung, ob es DaZ-Förderbedarf gibt und die Einrichtung von in Bezug auf diese Dimension homogenen Lerngruppen oder von Einzelförderung hängt aber davon ab, ob die verantwortlichen Mitarbeitenden den Bedarf überhaupt erkennen.⁹ „Wie intensiv und in welcher Organisationsform DaZ angeboten wird, hängt nicht zuletzt von der Gruppenkonstellation und der Qualifikation der Lehrperson ab“ (Rösch 2012: 164).

Ein weiterer Ansatzpunkt für die sprachbezogene Heterogenität ist die Berufsschule, die die BaE-Teilnehmenden an zwei Tagen der Woche besuchen. Hier kann nicht näher darauf eingegangen werden, es soll aber auf die Problematik hingewiesen werden, dass auch die Lehrenden (an Regel- wie an Berufsschulen) nur unzureichend auf den steigenden Förderbedarf im Bereich DaZ vorbereitet sind (vgl. Rösch 2012: 162ff.).

5.2. Praktische Umsetzung mit Fallbeispielen

Entscheidungen über Gruppenzusammenstellung und Einzelförderung, die vor allem aufgrund von Heterogenitätsaspekten getroffen werden müssen, können die BaE-Mitarbeitenden im Rahmen der Kalkulation weitgehend frei treffen. Für migrantische Teilnehmende mit DaZ-Förderbedarf kann die Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Sprache entscheidend für Erfolg oder Misserfolg sein.

Im Folgenden sollen zwei Fallbeispiele von Teilnehmenden mit DaZ-Förderbedarf in der Maßnahme BaE in Hinblick auf die Fragestellung und die theoretischen Ausführungen beschrieben werden. Die Fälle sind aus meiner langjährigen Arbeit als Stützlehrerin in der Maßnahme BaE entnommen. Zwar können solche kurzen Beschreibungen ohne verifizierbare Grundlage (wie Interviews, Fragebogen o.ä.) auf Basis der Lehrtätigkeit nur ein subjektiver Ausschnitt sein, da ich jedoch trägerintern als Bereichsleitung Deutsch sowie extern als Expertin für DaZ-Förderung (im bundesweiten Netzwerk IQ „Integration durch Qualifizierung“) auch in übergeordneten Strukturen arbeite, kann die Expertenperspektive die Lehrerperspektive zumindest ergänzen.

Fall 1 soll die Problematik in Bezug auf die Lehrsituation aufzeigen, bei Fall 2 wird der Fokus auf die pädagogische Situation gerichtet, so dass beide Schwerpunkte der BaE-Maßnahme sowie beide eingangs vorgestellten Heterogenitätszugänge berücksichtigt werden.

Fall 1: Herr M., geb. 1990, Herkunftsland Irak, Abschluss Abitur (in Deutschland als Realschulabschluss anerkannt). Herr M. kam 2011 als Flüchtling nach Deutschland und

⁹ Einen Hinweis auf die bisherige Vernachlässigung dieser Dimension gibt die Monographie über BaE von Grasser (2002), der die besondere Situation von Ausländern in der Maßnahme zwar sieht, in seinen Studien eine Deutschförderung aber nicht berücksichtigt.

erhielt einen Aufenthaltstitel, der ihm die Teilnahme an der Maßnahme BaE ermöglichte, in die er 2013 aufgenommen wurde. Wunschgemäß erhielt er einen Ausbildungsplatz als Zahntechniker, obwohl nach dem Vorstellungsgespräch im Betrieb Vorbehalte wegen der Sprachkenntnisse bestanden. Zuvor hatte er Deutschkurse bis zum Niveau B2/1 absolviert. Bei Tests zu Beginn der Maßnahme stellte sich jedoch heraus, dass seine Kenntnisse weit unter diesem Niveau lagen (schriftlich A2, mündlich B1). Ich initiierte für Herrn M. eine Einzelförderung, auch aufgrund dessen, dass er der einzige Azubi im Beruf Zahntechniker in der Maßnahme war und diese Ausbildung sehr anspruchsvoll ist. Hiermit wollte ich Zeitverluste und weniger intensive Beschulung vermeiden, die durch die Heterogenität der Lerngruppen verursacht wird. Zu Beginn der Ausbildung hatte Herr M. große Schwierigkeiten im Betrieb und in der Berufsschule, weil er sprachlich nicht folgen konnte und auf seine sprachlichen Probleme keine Rücksicht genommen wurde. Herr M. fühlte sich dadurch gegenüber den anderen Azubis benachteiligt und hatte wenig Selbstvertrauen. Da er jedoch in der Praxis sehr gute Leistungen zeigte und durchgehend hoch motiviert war und ist, seine Ausbildung zu schaffen, konnte er vieles kompensieren. Der Einzelunterricht verhalf ihm bald zu besseren Beteiligungsmöglichkeiten und Ergebnissen in der Berufsschule und im Betrieb. Herr M. äußert sich regelmäßig äußerst positiv über die Einzelförderung in DaZ, dass sie ihm hilft, den sprachbezogenen Nachteil auszugleichen und die fachlichen Inhalte zu verstehen. Obwohl Herr M. schwere psychische Belastungen als Flüchtling erlebt hat, ist sein Betreuungsbedarf gering und seine fachlichen Leistungen sind ausgezeichnet. Er ist daher ein typisches Beispiel für Jugendliche, die sich nur wegen der Heterogenitätsdimension Sprache, d.h. sprachlicher Defizite aufgrund des Migrationshintergrunds, in einer Maßnahme für Benachteiligte befinden und die sich, wenn sich die sprachlichen Fähigkeiten verbessern, immer deutlicher von der Gruppe unterscheiden bzw. der Gruppe nicht förderungsbedürftiger Menschen angleichen.

Fall 2: Frau T., geb. 1988, Herkunftsland Bangladesch, Hauptschulabschluss, 1 Tochter geb. 2007, bei Eintritt in die Maßnahme (2012) verheiratet. Frau T. kam 2006 nach Deutschland und wurde 2013 eingebürgert. 2012 begann sie in der Maßnahme BaE eine Ausbildung zur Kauffrau im Einzelhandel. Sie hatte zuvor einen Integrationskurs mit Abschluss B1 absolviert. Zu Beginn der DaZ-Förderung, die erst im zweiten Lehrjahr und nachdem sich massive Probleme im Ausbildungsverlauf ergeben hatten, hinzugezogen wurde, stellte ich fest, dass auch hier der Unterschied zwischen Sprachzertifikat und tatsächlichen Sprachkenntnissen sehr groß war. Sie erhielt zu dieser Zeit in einer sprachlich heterogenen Gruppe fachlichen Stützunterricht, von dem sie aber aufgrund der Sprachdefizite nicht profitierte. Auch die Inhalte der Berufsschule konnte sie nur eingeschränkt erfassen. Im Fach Deutsch, in dem sie sich wie überall in heterogenen Gruppen mit vielen Muttersprachlern befand, erhielt sie im zweiten Halbjahr die Note 5. Deshalb entschied ich mich auch hier für DaZ-Einzelförderung.

Frau T. hatte zunächst erfolgreich in einem großen Möbelhaus die Ausbildung begonnen, jedoch kamen zunehmend Beschwerden über ihr (kommunikatives) Verhalten (sie stelle zu viele Fragen, sei rechthaberisch u.ä.). Die PädagogInnen bestätigten diesen Eindruck. Frau T. machte in meinem Unterricht einen ganz anderen Eindruck (schüchtern, ängstlich, misstrauisch), was sich mit zunehmendem Vertrauensverhältnis und Verbesserung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten deutlich veränderte. Sie erschien nun motiviert, interessiert, aktiv. Inzwischen war der Vertrag mit dem Möbelhaus beendet und ein großes Kaufhaus hatte Frau T. als Azubi übernommen, aber auch hier gab es nach anfänglich guten Rückmeldungen dieselben Probleme: Frau T. wurde zum einen als unselbständig (zu viele und falsche Nachfragen), zum anderen als unhöflich und eigenmächtig (übergeht Hierarchien u. ä.) beschrieben. Die PädagogInnen bestätigten auch diesen Eindruck des Betriebs in jeder Hinsicht, die Kündigung wurde ausgesprochen. Daraufhin thematisierte ich die Probleme im Unterricht. Frau T. antwortete mit Sätzen wie „Das ist nicht mein Problem“ oder „Davon habe ich nichts“. Ich fragte methodisch sprachbezogen nach, worauf sich klärte, dass sie diese Aussagen im Sinne von „Das ist nicht meine Schuld“ und „Dafür kann ich nichts“ meinte. Der semantisch-kognitive Prozess zur Herstellung dieser Fehler bzw. zur Verwechslung solcher Phrasen ist linguistisch sehr gut nachvollziehbar.

Je tiefer ich vordrang, desto klarer wurde die Fülle an Missverständnissen, die zu den Einschätzungen der Betreuenden und Auszubildenden geführt hatten. Neben rein sprachlichen Ursachen waren auch interkulturelle Differenzen Ursache für die Probleme. Es stellte sich schließlich heraus, dass auch im privaten Umfeld schwerwiegende Problemlagen herrschten, die aufgrund des nachhaltigen kommunikativen Misslingens innerhalb der Maßnahme nicht erkannt worden waren. Frau T. flüchtete sich eines Tages in mein Büro, weil ihr Ehemann seit längerem gewalttätig und übergriffig war. Ich vermittelte sie an ein Frauenhaus und betreute sie, bis sie geschieden und in einer neuen Ausbildungsstelle war, ohne ein einziges kommunikatives Missverständnis zu erleben – alle Absprachen und Anforderungen wurden von ihr trotz der oft sehr komplizierten Situation einwandfrei befolgt.

Frau T. ist ein Beispiel dafür, dass die Beachtung der Heterogenitätsdimension Sprache nicht nur in schulpädagogischen, unterrichtsbezogenen Kontexten, sondern auch in Kontexten der Praxis Sozialer Arbeit, hier in der Jugendberufshilfe, von außerordentlicher Bedeutung ist.

6. Resümee und Ausblick

Die Ausführungen zeigen, dass die Heterogenitätsdimension Sprache, wie sie hier am Beispiel der Jugendberufshilfe dargestellt wurde, eine große, wenn nicht entscheidende Rolle spielt. Damit gerät die DaZ-Förderung zunehmend in den Fokus der – insbesondere interkulturellen – (Sozial-)Pädagogik, was weitreichende Folgen für das professionelle

Handeln hat: „DaZ ist (...) nicht nur eine (migrations)pädagogische, sondern vor allem eine fachdidaktische Herausforderung“ (Rösch 2012: 165). Auch Mecheril spricht an vielen Stellen an, dass sprachbezogene, also linguistische Kompetenzen für entsprechendes pädagogisches Arbeiten notwendig sind (vgl. Mecheril 2010: 102, 118).

Zu den eingangs dargestellten Konkretisierungs- und Priorisierungsforderungen in Bezug auf den Heterogenitätsbegriff konnte insbesondere an den Fallbeispielen, also auf der Mikroebene, gezeigt werden, dass die Dimensionen Bildungsbenachteiligung oder Migrationshintergrund der Dimension Sprache nachrangig sein können oder zumindest Sprache immer einzubeziehen ist.

Bezüglich der Makroebene ist generell festzuhalten, „dass die berufliche Bildung Benachteiligter nicht losgelöst von berufsbildungspolitischen Gesichtspunkten behandelt werden kann. Es (...) ist notwendig, gegenüber dem aktuellen Zustand (...) Verantwortung zu übernehmen und pädagogische Lücken zu füllen.“ (Stomporowski 2007: 287) Zu diesen Lücken zählt Stomporowski auch die unzureichende Ausbildung der in diesem Bereich eingesetzten Lehrkräfte, u.a. in Bezug auf Methodik und Didaktik (vgl. ebd.: 288.f). Vor dem Hintergrund des hier dargestellten zunehmenden Bedarfs an Förderung in Deutsch als Zweitsprache, das wiederum ganz andere Inhalte und auch eine ganz andere Didaktik als ein Deutschunterricht für Muttersprachler impliziert, wird klar, dass das Thema an diesem Punkt fortgeführt werden muss.

Stomporowski nennt Maßnahmen im Übergang Schule-Beruf wie BaE den „pädagogischen Zwischenraum“ (Stomporowski 2007) und kritisiert diesen scharf als „politisches Instrument, das die gerechtfertigten Ansprüche nach beruflicher Integration gleichsam ruhig stellt und das Problem fehlender Ausbildungsplätze zum Problem des Einzelnen macht. Er dient mehr oder weniger der zeitweisen Beschäftigungstherapie, indem ein Teil der Jugendlichen, deren so genannte Startbedingungen ungünstig sind, ‚aufbewahrt‘ und systematisch auf ihre eigenen Schwächen bzw. Defizite aufmerksam gemacht werden.“ (ebd.: 295, Herv. i. O.) In Bezug auf die Dimension Sprache ist diese Kritik zu übernehmen, wenn nicht eine bewusste und gezielte DaZ-Förderung erfolgt und die Ursachen des vermeintlichen Defizits als nicht in der Person liegend deutlich gemacht werden. Die eingangs gestellte Frage, ob wirklich nur Leistung zählt, muss solange negativ beantwortet werden, solange vergleichbare Voraussetzungen für Leistung nicht gegeben sind und Heterogenitätsdimensionen wie Sprache nachteilig wirken.

7. Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld

Becker, Rolf; Schubert, Franz (2011): Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In: Becker, Rolf (Hg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden, S. 161-196

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2014): Berufsbildungsbericht. Bonn

Buholzer, Alois; Kummer Wyss, Annemarie (2010): Heterogenität als Herausforderung für Schule und Unterricht. In: Buholzer, Alois; Kummer Wyss, Annemarie (Hg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Zug, S. 7-13

Eckert, Manfred; Heisler, Dietmar; Nitschke, Karen (2007): Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/Main

Grasser, Walter (2002): Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen. Erstausbildung in der Benachteiligtenförderung nach § 241 SGB III. Eine Vergleichsstudie und eine Begleitstudie in Bayern. Berlin

Grimm, Katja; Vock, Rainer (2007): Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinitionen. Münster

Hunkler, Christian (2014): Ethnische Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildungsplätzen im dualen System. Wiesbaden

Körber, Patrick (2015): Beste Integration. Kommentar in: Wiesbadener Kurier, Nr. 45 vom 23.2.2015, S.12

Kristen, Cornelia; Dollmann, Jörg (2012): Migration und Schulerfolg: Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In: Matzner, Michael (Hg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel, S. 102-117

Leistungsbeschreibung (2014): Leistungsbeschreibung der Landeshauptstadt Wiesbaden über eine Öffentliche Ausschreibung gem. § 3 Abs. 1 VOL/A. Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung in Kooperation mit Betrieben auf der Grundlage

von § 16 Absatz 1 Zweites Buch Sozialgesetzbuch (SGB II) in Verbindung mit § 76 Drittes Buch Sozialgesetzbuch (SGB III). o.O.

Leubner, Nele (2015): „Bei uns zählt nur Leistung“. In: Wiesbadener Kurier, Nr. 45 vom 23.2.2015, S.12

Matzner, Michael (2012a): Migration und Bildung: Daten und Fakten. In: Matzner, Michael (Hg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel, S. 90-101

Matzner, Michael (2012b): Junge Menschen aus Einwandererfamilien im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. In: Matzner, Michael (Hg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel, S. 252-272

Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, Maria; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel

Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 93-107

Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden

Prenzel, Annedore (2007): Diversity Education. Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, Gertrude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/New York, S. 49-68

Rösch, Heidi (2012): Deutsch als Zweitsprache (DaZ): theoretische Hintergründe, Organisationsformen und Lernbereiche, Lehrerbildung. In: Matzner, Michael (Hg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel, S. 155-166

Stomporowski, Stephan (2007): Pädagogik im Zwischenraum. Acht Studien zur beruflichen Bildung Benachteiligter an beruflichen Schulen. Paderborn

Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Toronto